

# ウシンスキーの教育内容論

菅 原 徹

ウシンスキーの没後百年間に、ウシンスキーについてかかれた著作、論文、記事などの量は膨大なものである。ロシアでも、ソビエトでもウシンスキーほど多くとりあげられた教育思想家、教育家はいないといってよいほどである。しかし、このことは、ウシンスキーの教育学的遺産が全面的に明らかにされたということを意味してはいない。ストルミンスキーものべているように、「教授内容の問題は、ウシンスキーの教育学の有機的構成部分ではないかのように放置されてきた」こともたしかなのである。<sup>(6-1)(1)</sup> ウシンスキー自身、これまでの教育学は、「何のために」、「何を」学ぶかということよりも、一般に教えられていることを「どのように」教えるかということについておもに考えてきたものべているが、ウシンスキー以後の教育学も、同じ歩みをたどったということなのかもしれない。現在でも、「何のために」、「何を」という問題では、ウシンスキーが指摘するように、「多くのことがいまだに手をつけられないままになっている」といってよいだろう。

よく知られているように、ウシンスキーは、「教育の対象としての人間—教育的人間学試論」の第三巻、「教授学」を永遠に未完のままのこした。したがって、ウシンスキーの「体系的」な教育内容論をみることはできないのである。この小論は、「内容」をひろくとらえ、ウシンスキーの「何のために」、「何を」の信念やその根拠などを書きのこされたものに即してまとめようとしたものである。

## I

ウシンスキー (Ushinskij, K. D. 1824-1870) は、「わが国の児童に何をなすべきか」 (Chto nam delat' s svoimi detjmi. 1868) において、当時のロシアのギムナージャの教科の状況をつぎのようにえがいている。「最近三十年間のあいだに、わが国では何回も詳細な指示が変えられたが、わが国の青年の知的教育はまったく混乱し、完全に衰退して行った。すなわち、ときにはギリシャ語がギムナージャの卒業にあたって、14の等級に分けられるほど重要と考えられたり、ときにはラテン語とともにそれを軽視したり、ときには神学、自然科学を導入し、ときにはそれを有害だと告示し、取り除き、その地位に以前取り除かれたものをもどしたり、ときには論理学、文学理論、心理学を青年にとって危険なものとし、まったく忘れるよう決定した

り、また、'ときにはそれらを厳密な体系的叙述の形でなく、断片、注釈、ロシア語の付録の形で教えることを原則としようとする……」。(1-189) (『ウシンスキー教育学全集』、明治図書、第一巻、189頁を示す。以下同じ。)(2)

ギムナージヤのこのような状況が、ウシンスキーには、「極端な根拠のなさ」、「信念の完全な欠如」、「何かおかしい無意識的熱中」とうつっている。こうして、ウシンスキーは、「国民教育を真直な、正しい道につかせるために」、何よりもまず、「現在のロシアに何が必要か、何がロシアの歴史の動きやロシアの国民—ひとつの学者サークルやひとつの階層、ひとつの文学、あるいはそのほか何かの党派ではなくて、下から上までの全国民の精神や欲求に合致するか、を考える必要がある」と主張するのである。(1-189)

ここで、ウシンスキーは、現在どのような教養を一「古典的教養」か「実科的教養」か一選ばなければならないかという問題が、イギリスでどのように解決されているかを、「著名なイギリスの学者、教授、文学者」が書いた論文集「最近の教育、その真の正当性と要求」(サンクト・ペテルブルグ、1867)を手がかりにまとめ、紹介している。①子どもや青年には、自然に対する共通の無意識的な、自然な共感があり、かれらは好んで自分の周囲のいろいろな物を観察する。子どもがギリシャ語やラテン語の語尾変化を、強制でなく興味をもって学んでいるところがあったら知りたいものだ。②多くの子どもや青年たちは、語学の学習にはまったく背を向け、自然科学の学習に対しては熱心さや著しい才能をあらわす。したがって、かれらに純粋な古典教育をほどこすことは、かれらの本性に反することを意味する。③自然科学は、何よりも論理的発達を促す。④自然科学は、あらゆる精神的能力を多面的に発達させる。⑤初等の知的教育は、自然科学の学習からはじめなければならない。⑥自然科学が、実生活や国家福祉のあらゆる分野に対して、巨大な、全面的な影響をおよぼしている。⑦自然科学だけが、完全に迷信を追放し、世界中に広がっている知性ではとても考えられないような公理になっている偏見をばからしいものとすることができる。⑧古代語も多くの効用をもって学ぶことができる。しかし、それを知的発達、教養の唯一の手段とすることは、どこに論理や教養があるかを理解していないことを意味する。

このように、古典的教養と実科的教養についての「意見」を紹介して、ウシンスキーは、「イギリス人は、やはり自然科学の新鮮な、力強い力に屈して、とうとう祖先の古着を手離すことを決心した。はたして、われわれは、どうしても遺産の中からそうした古着を受けとり、常にそばにいる教師の援助の下で、ギリシャ語の過去完了を自分たちの子どもに仕込まなければならないのだろうか？」と疑問をなげかけているのである。(1-193)

それでは、ウシンスキーはいわゆる「六十年代」にくりひろげられた、古典的教養か実科的教養かの論争において、実科的教養擁護の立場にたっていたのか。たしかに、ウシンスキーには、はやい時期から、ロシアはすでに「産業の世紀」に入っており、成長しつつある世代の教

育をそれに相応しいものに变えていかねばならないという認識があった。ウシンスキーは、「最近二十年間の科学におけるもっとも特徴的な現象は、自然科学の著しい強化と普及である。それと同時に国民の工業活動も拡大し、かつてないほどの重要性をおびるにいたった。この事実はあるがどのように眺めようと、それを否認することはだれにもできない」と把握していたのである。<sup>(5-90)</sup> ウシンスキーにとって、これはまさに、「現代の科学の要求」であり、「祖国の現代の欲求」であったのである。しかし、ここで注意すべきなのは、「いずれにしても人類の生活は、権力欲や盲目的狂言、民族的傲慢や憎悪のかわりにこのような工業的、商業的打算がもっと強く人類の生活を支配するなら、疑いのない進歩をとげることであろう」ととらえられていることであり、人間の本性というものを知っている「理性的教師」は「こうした時代の動きにも夢中になることはない」と考えられていることなのである。<sup>(5-90)</sup> この問題におけるウシンスキーの真意は、「実科教育と古典教育との優劣にかんする際限のない論争がいまだに続いているとすれば、それは、たんに問題そのもののたて方がまちがっており、探すべきところでその問題解決のための事実を探そうとしていないからである。教育におけるこの二つの傾向の優劣を論ずるのではなく、両者の調和的結合をこそ論ずべきであり、人間の精神的本性のなかにその結合の方法を探究すべきではないだろうか？」にあったといわねばならないだろう。<sup>(4-39)</sup>

ウシンスキーは、主著「教育の対象としての人間—教育的人間学試論」(Chelovek kak predmet vospitaniya, opyt pedagogicheskoi antropologii. 1868-9.)、第一巻、「記憶とは何か」において、「記憶内容そのものが、その発達の材料であるかのようにして発達する。いいかえれば、記憶は、その内容において発達するのである。……記憶をその内容とは無関係な自主的な能力と考えていたときには、記憶一般がどんな種類の練習によってでも、それにかかわらず発達するものと思われた。たとえば、ラテン語やドイツ語の語いを覚えることによって、われわれは、歴史的事実や諸事件の年代を習得するための記憶を磨くことができると考えられた。だが今日では、記憶は、鋼鉄の刃のようにどんな砥石によってでも磨き得るものではないこと、そして記憶はわれわれがそのなかに注ぎ込んだ事実そのものによって強化され、それと同種の事実を受けとることにおいて—その新しい事実が以前に獲得した事実と強固な連合を結び得るかぎり—練磨されるということは明らかなことであるとのべている。<sup>(4-160)</sup> ウシンスキーは、記憶についてのこのような心理学的立場にたつとすれば、「形式的発達」というのは以前の心理学的無知を示す「空虚な思いつき」であり、「すべての科学は、それ自身の内容がおよぶ限りにおいて人間を発達させるのであり、まさにその内容によって発達させるのであって、それ以外の何かによって発達させるのではないということを認めなければならない」とのべている。<sup>(4-190)</sup>

同じく第一巻、「悟性の歴史」においては、ウシンスキーはつぎのような解決しがたい「ジレンマ」を提起している。意識の結論は材料が少なれば一面的となり、誤りをおかす。しか

し、材料が多すぎると、意識は途方にくれ、それらをいちどに同じような明瞭さで見渡せなくなる。そして、同じく結論は一面的となり、誤りをおかす。いいかえれば、意識にいちどに見渡される事実が多いほど、悟性の結論はより正しくなる。また、意識が見渡す事実が少ないほど、結論はより正しくなる。つまり、「悟性の結論の誤りは、意識に同時に受け入れられる事実の不足と事実の過剰から生ずる」。そうだとすれば、「この矛盾からどのようにして抜け出すか?」、「この問題をどのように解くか?」—である。<sup>(5-75)</sup> ウシンスキーは、このようなジレンマを、「われわれが悟性の発達とか知能の形成とよぶ、材料や事実の集中化」によって解決しようとする。「悟性の力と意識の力は同一である。したがって、悟性を意識から切り離された特別の能力と考える必要はない。悟性というのは、あたえられた時に一定数の事実をとりだし、それらに一定の予備的加工をほどこす意識と考えなければならない。意識は人びとに平等にあたえられている。悟性の力や発達において明瞭に認められる相違は、悟性あるいは意識そのものではなくて、意識がはたらきかける事実の量、質、加工度にある。したがって、悟性一般を磨くということは、不可能なことである。悟性あるいはもっと正確には、意識は、①事実の増加によって、それに②それらの加工によってのみ豊かになるものだからである。悟性が事実に知識をたくさん獲得すればするほど、そして悟性とその原材料をよりよく加工すればするほど、悟性は発達し、力を強めるのである」。<sup>(5-80)</sup> こうして、ウシンスキーは、「形式陶冶の力」にだけ期待をかけるのはむだなことであり、「心理学的分析は、以前に考えられたような形で悟性の形式的発達は架空の幻想であり、悟性は真の現実的知識のなかにおいてのみ発達するものであり、鋼鉄のバネのように叩いてできるものではなく、知能はよく組織された知識以外の何ものでもないことを明らかにした」と指摘するのである。<sup>(5-92)</sup>

このように、ウシンスキーは、古典的教養か実科的教養かという問題のたて方をしないだけでなく、形式陶冶か実質陶冶かという問題のたて方もしていないのである。ウシンスキーは、生徒にあれこれの知識だけでなく、教師なしにでも自主的に新しい知識を獲得する意欲や能力を発達させる必要があるということをいつも覚えていなければならないと語ると同時に、内容そのものを忘れ、思考の形式だけを追って、思考そのものを見逃すほどに心を奪われてはならないとのべているのである。<sup>(3)</sup>

## II

ウシンスキーは、「これまで科学によって発見された人間に必要な知識というものがきわめて多い一方、人間の一生のうち学習に捧げられ得る期間がきわめて短いものであることを考えるならば、われわれの学校、われわれの教科書には、人間にとって真に必要であり有益であるもののみを残し、旧習にのみもとづいて残され、後で忘れるために学んでいるようなもの、ま

たそのようにして人生の短い貴重な期間のうちから多くの時間を奪い、やはりそれ自身の限界をもっているところの記憶を妨げるすべてのものを投げ捨ててしまうことについて、われわれはもっと前から真剣に考えておくべきだったという思いにかられる」とのべている。<sup>(4-186)</sup> ウシンスキーは、あれこれの科学の知識の有用性については多くのことが書かれてきた。しかし、今や、すべての科学、そこにのべられているすべての知識を、かつてベーコンが哲学的観点から総括的に検討したように、教育学的観点から総括的に検討すべき時がやってきた、と認識しているのである。

ウシンスキーは、この問題で、スペンサーの「どのような知識がもっとも価値があるか」をとりあげ、教科目の選択にあたっていたところでみられる、「旧習」、「伝説・慣例」、「まったくばかげた流行」の様相を示そうとしている。「この著者には、一面的な見解もあるけれども、しかしかれが、多くの点においては完全に正しく、その論文において実際に、一方においては、旧習にしたがって伝えられ、物質的にも精神的にも人間に何らの利益ももたらさないような知識が学校にきわめてたくさん存在することを示すとともに、他方においては、学習に自分の人生の3年か4年しか捧げない人びとのすべてにも知らなければならないたくさんの知識が、少数の専門家にしか知られていない事実を示していることに、同意しないわけにいかない」からであった。<sup>(4-188)</sup>

すでにとりあげたように、ウシンスキーは、科学を、「人間を形式的にのみ発達させる科学」(古典語や数学)と「発達に実質的な内容を与える科学」(その他の教科)に分けなかった。<sup>(4)</sup> ウシンスキーは、もし科学をどうしても教育学的観点から分類しなければならないとしたら、厳密に分類することが困難でも、「直接的に利益をもたらす科学」と「間接的に利益をもたらす科学」に分ける方が、はるかに实际的で、根拠があると考えている。こうして、ウシンスキーは、スペンサーを、一般教養科目のなかに経験科学を導入することの必要性を論証しているが、生活実践に直接に役立つような知識の重要性に心をうばわれ、「たとえ間接的にしか役立たないものではあっても、しばしば直接的に役立つものより重要な知識があるのを見逃している」と批判するのである。<sup>(4-188)(5)</sup>

「たとえば年代学は、直接的な利益というものは何らもたないが、しかしそれは、歴史的事件を正しく理解し、正しく評価するためには欠くことのできないものである。もしわれわれが古典語の学習が直接にもたらす実際の利益を調べはじめたとしたら、もちろん、われわれはスペンサーとともに、それが完全に無益なものであることを認めるであろう。だがこのような評価は正しくない。古典語の学習は、実際に、直接的に実際の利益はひとかけらももたらさないが、古典作家の著書を読むことによって汲みとることのできる直接的に有益な知識あるいは間接的に有益な知識をわれわれに入手し得るようにすることによって、あるいは、母語の構造をわれわれに説明することによって、われわれに間接的な利益をもたらすことはできるので

ある。だがそのさい、われわれはさらに、その同じ利益を、他のもっとやさしい、もっと簡単な方法で得ることができないものかどうかを、考えてみる必要がある」。(4-191) すなわち、ウシンスキーは、生徒にあたえられる知識を評価するばあいには、それが生徒にどのような利益をもたらすか、一直接的利益か、間接的利益か、そして、もし間接的利益なら、選ばれた手段が正しいかどうか、一その間接的利益をもっとやさしい、もっと簡単な方法で得ることができないものかどうか、を考慮する必要があるとしているのである。ウシンスキーは、「知識習得の困難さの絶対的な利益」について語ることはできないと考えている。やさしさというものは教育的価値をもたず、知識獲得のむずかしさこそが価値をもつという立場にはたっていないのである。したがって、ウシンスキーにとっては、ラテン語文法をそれが他よりもむずかしいということだけから学ぶのはばかげたことであり、「ラテン語にせよギリシャ語にせよ、他国語の語いや文法の学習に費やす時間は、もし生徒がそれによってその国語の著書を理解するところにまで到らなかったとしたら、またもしその文法が、自分の母語に利益をもたらすことさえできないふうに学習されたとしたら、その時間はまったくむだに費された時間だと考えざるを得ない」ものであった。(4-197)

こうして、ウシンスキーは、「教師は、自分の伝えるすべての知識について、その効用だけでなく、その効用の性格、その効用の相対的な大きさまでも明瞭に理解しなくてはならない。そして、目的に向って、すなわち生徒に真のもっとも大きな利益をもたらすことに、正しく進まねばならない」とのべるのである。(4-192) それでは、ウシンスキーにとって、「真にもっとも大きな利益」をもたらす知識とはどのような知識であったのか。

ウシンスキーは、「ロシアの学校をロシア的にする必要性について」(O neobkhodimosti sdelatj russkie shkoly russkimi.) 1867) において、ギムナージャの状態をつぎのように記述している。「ギムナージャの一年に入ってくる子どもは大部分、ロシア語をほとんど読めず、書く場合には、ほとんど文章ともいえないようなまちがい、誤りをおかす。自分の子どもらしい考えを口頭や文章で自由に、正しく表現することは考えることすらできず、ロシアの地理、歴史のなんらかの知識についてもまったく同様である。そこからどんなことが生ずるか？ 子どもは簡単なロシア語の文も書くことができないのに、ラテン語の文法、フランス語、ドイツ語の正字法を学ばせられる。子どもは、世界のどの部分に自分が住んでいるかを知らないし、だれもそのことを説明してやるものはいない」。(1-185) さらに、ウシンスキーは、「わたしたちがわが国の教育のロシア的要素に加えている 侮辱のすべてを 数えあげようとすれば」、どうして、どういうわけでは限りなくつづくだろうという。たとえば、どうして、ロシアにおける古典語教育にあれほど心をかけている新聞が、ロシア語、ロシア文学、ロシア地理の課業が多すぎると反対しているのだろう？ どうして、地理学、とくにロシア地理についてあれほど多くのことをしてきたロシア地理学会が、ロシアの青年たちにロシア地理の知識を普及させるためにはほと

んど何もしていないのだろう？ どうして、科学アカデミヤは、ロシア人がロシア語の読み書きやロシア文学を学びやすいようにするために何もしてこなかったのだろう？ どうして、これまでたえず改革され、今も改革されつつあるわが国の学校法では、母国の学習を優先的にし、強化するということについてはめかしさえしないのだろう？ どうして、わが国のロシア地理の教師には、八年間ロシア地理について一言も聴かず、クズネツォフの教科書で地理を40時間学んだだけで身につけることができるようなものしか頭がない人間になるのだろう？

すでにとりあげたように、ウシンスキーは、自然科学の強化と普及、工業活動の拡大を現代の科学の要求、祖国の現代の欲求とおさえ、教師は「科学によって獲得された真実の有益な知識」を学校にもちこまねばならない、学校は「自然科学によって得られた基本的知識を生活のなかに導き入れねばならない」と考えていた。それと同時に、ウシンスキーは、「わが国の学校を国民性へと向けること」、ロシア語、ロシア地理、ロシア史を主要教科とし、「その周囲に他のすべての教科が編成されるようにすること」の必要性を説いているのである。<sup>(6-123)(6)</sup>

### III

ウシンスキーは、「教育の対象としての人間—教育的人間学試論」、第三巻の資料「記憶の教育について」において、記憶の「順次的発達」—機械的記憶、悟性的記憶、精神的記憶に依拠して、学習も最初は主として（もっぱらではなく）機械的記憶のための、ついで悟性的記憶のための、最後に精神的記憶のための「栄養」をあたえねばならないと述べている。

ウシンスキーは、6、7歳にはじまり14,5歳までつづく「少年時代」は、「機械的記憶の維持がもっとも強力な時代である。記憶は、この時代までに、すでにたくさんの痕跡を獲得しており、ことばの強力な援助を利用して、新しい痕跡や連合の習得をすみやかに確実にこなうことができる」と把握している。<sup>(4-153)</sup> したがって、人生のこの短い期間を、思考能力がその活動のために必要とする「表象や表象の連合」によって子どもの内面的世界を豊かにすることに利用すべきであり、この時代を、もっぱら悟性の発達に費すのは、「大きな誤りであり、子どもに対する罪である」と語るのである。この場合、ウシンスキーは、「機械的記憶を欠いた悟性的記憶はまったく不可能」であり、「少年時代に機械的記憶を豊かにすることを軽視するならば、空虚な議論家を生み、豊かな発達のあらゆる可能性を奪うことになるだろう」ととらえてだけでなく、「教師は、人間を全一的な有機体としてみるから機械的記憶を連合の痕跡によって豊かにすると同時に、これらの連合によって悟性を訓練し、子どもの将来の発達のための材料を準備する。同様に、生徒の悟性を発達させつつ、教師は、一方、この発達を機械的記憶の痕跡と結びつけ、他方、悟性的連合を青年の精神的発達を押しすすめる観念の生産へと方向づける」と解していたのである。<sup>(1-189)</sup> そして、ウシンスキーは、ロシアの教育が苦しんで

いるのは、「人間本性の発達の法則に鋭く矛盾する」不条理のためなのであると考えるのである。

ウシンスキーは、人間本性の発達の法則、「順次的発達の法則」から、「科学の教育学的使用の必要性」を導きだしている。「以前には、科学の体系がそのまま学校に持ちこまれていたため、発達した完全な悟性のみが理解しうるようなものが、機械的に習得されたり、反対に、発達した本性をもつ青年に、ばかばかしい棒暗記を強いたりした。だが今日では諸科学の科学的叙述と教育的叙述とが、二つの別のことがらであるということは、ほとんどすべての人の理解するところとなり、すべての国の教育者が科学体系を教育的体系につくり直すことに力を尽している。しかし、このような改作は、すでに17世紀中葉にでたコメニウスの「世界図絵」に始まるものということができるにもかかわらず、多くのことがいまだに手をつけられないままになっている」。(4-184) ウシンスキーは、このような科学を教科、教科書につくり直すというしごとの上に、いろいろな教育学体系や教育学的謬見の「全史」が反映されていると指摘している。たとえば、「スコラの学校」との抗争において極端にまですすんだ「悟性的学校」は、「少年時代の教科書に深い広大な観念をもちこみ、機械的記憶を踏みこえ、悟性の発達を踏みこえることによって、あるいは悟性的連合の発達にもっぱら気を配って、すべての事実的なものを放りだし、名称や数字をさけ、少年時代は機械的記憶の時代であることを忘れて、少年にはたやすいが青年にはたえ難いようなしごとを青年に残すというようなぐあいで、この観念をすっかり台なしにしてしまった」というのである。(4-185)

いうまでもなく、ウシンスキーは、科学の内容と教科の内容ははっきり区別されねばならないと把握していたが、科学の内容とかわりのないところで教科の内容を考えていたわけではなかった。この問題で、ウシンスキーはつぎのようにのべているのである。「わが国には、教授における科学的体系に反対するものが多数いる。もちろん、体系が対象に先行するのであれば、それは子どもには適しない。しかし、それがある種の対象の学習の結果であるならば、それは最高度に有益である。いうまでもなく、対象の本質そのものから生じた合理的体系のみが、われわれにわれわれの知識に対する完全な支配権をあたえる。断片的な、脈路のない知識によって満された頭は、すべてが乱雑で、主人自身が何ものも探しだせないような倉庫に似ている。知識がなくて体系のみある頭は、すべての箱に札がついているが、しかしその中味は空っぽの小店に似ている」。(2-66)

ウシンスキーには、このような科学の教育学的使用—教育学的つくりなおしという仕事が「極く極く容易ならぬ仕事」と認識されていた。この仕事が、科学における発見に匹敵するむずかしい仕事と考えられているのである。それでは、だれがこのむずかしい仕事を担うのか。一般論においてであるが、ウシンスキーは、「医学者、歴史学者、言語学者はかれらがたんにそれぞれの専門家であるだけでなく教育学者であるときにのみ、すなわち教育学的問題がかれ



らの頭のなかでかれらのすべての研究に先行するときのみ、それだけでなくかれらが生理学、心理学、論理学という教育学の三つの主要な基礎を十分に知っているときにのみ、教育学に直接の利益をあたえることができるのである」という。<sup>(4-29)</sup> ウシンスキーのこのような期待にこたえられるような「専門家」はこれまでになかったし、現在もないといってよいだろう。そして、ウシンスキー自身、科学の「専門家」に期待をかけてはいなかった。ウシンスキーの期待は、教師に集中する。ウシンスキーによれば、「真の教師」は、学校と生活および科学との「仲介者」にならねばならなかった。そのためには、教師は、何よりもまず、「時代の正しい要求」に耳を傾ける必要があった。もしそうでなかったら、「教師は自分で自分の学校から生きた力をとり去り、生活におよぼすかれ自身の正当な影響力を自分から放棄することになり、自分の義務を果さないことになるだろう」。<sup>(5-91)</sup> その場合、教師は、「時代の動き」に夢中になってはならず、生徒に伝える自分のすべての知識について、その「効用」だけでなく、その効用の性格、その効用の相対的価値までもはつきり理解していなければならない。それと同時に、ウシンスキーは、教師による「心理的現象の科学的方法による研究」の必要性和重要性について語るのである。ウシンスキーの未完の大著、「教育の対象としての人間—教育的人間学試論」は、まさに、「自分たちの教育実践のために心理学を研究することの必要性を感じている教師」のために書かれたものであった。ウシンスキーは、「教育学的気転」も、「教育的経験」もそれだけでは、確実な「教育規則」を引きだすには不十分であり、教育という仕事が意識的な仕事となるためには、教師による心理学の研究が不可欠と考えていたのである。

## 注

- (1) たとえば、ウシンスキーの研究史においてもっとも「包括的な研究」といってよい、ロルドキパニーゼの「カ・デ・ウシンスキーの教育学説」(学位論文、1947、第一版、1948、第二版、1950、第三版、1954)の内容は、Ⅰカ・デ・ウシンスキー—偉大なロシアの教育家—、Ⅱウシンスキーの哲学的、社会—政治的見解、Ⅲ教育学の一般的基础についてのウシンスキーの学説、Ⅳウシンスキーの教育思想、Ⅴウシンスキーの教授学説(①教授学の一般的基础、②教授—学習の心理学的基礎、③教授学原理、④教授—学習の組織と方法、⑤教授法への教授学の適用)、Ⅵ人格の教育についてのウシンスキーの学説、Ⅶ教師についてのウシンスキーの学説、Ⅷ学校の校長について、Ⅸグルジャの教育思想の発達におけるウシンスキーの意義、である。ロルドキパニーゼ自身、それまでのウシンスキー研究の欠陥を、ウシンスキーの教育学の体系が「そのすべての部分において、そのすべての偉大さにおいて研究されていない」ことにみえていたのであるが、「教授内容の問題」をとりあげてはいないのである。

ウシンスキーの「教授内容の問題」をはじめ、本格的に研究の対象にしたのは、ストルミンスキーの「カ・デ・ウシンスキーの教授学の基礎と体系」(1957)であると思われる。その内容は、Ⅰ教授学の基礎、Ⅱ教授学の体系、(1)教授内容の問題(①19世紀中期の科学知識の体系、②科学の教育学のつくりかえ、③科学の教育学のつくりかえにおける支柱としての学校体系、④一般教育の体系—科学の教育学のつくりかえの帰結)、(2)初等、中等学校の教科プランとコース編成の方法、(3)—般教授法、である。

- (2) 1804年の学校法におけるギムナー ज्याの教科プランには、ラテン語、外国語(ドイツ語、フラン

ス語), 数学 (代数学, 幾何学, 三角法), 一般地理・ロシア地理, ロシア史・世界史, 一般統計学, ロシア国家の統計学, 博物学 (鉱物学, 植物学, 動物学), 哲学 (形而上学, 論理学, 自然法, 心理学), 美学 (文学, 言語学, 一般文法, 美学), 政治経済学, 商学・工業技術, 図画, 音楽, 体操などの多様な教科が示されていた。たしかに, このようなすべての学問の「初歩」を含んだ, 「百科全書」教科プランから, 哲学的教科, 美学的教科, 社会科学的教科の排除とギリシャ語, 神学の導入 (1819), 古典語と古典的古代の文化の重視 (1828), 教科プランから統計学 (1844), 論理学 (1848) などの削除, 古典的古代の文化と結びついたギリシャ語の危険視 (1848), 一般教養科目の圧縮とコース制の導入 (1852) にいたるうごきはめまぐるしい。

- (3) ウシンスキーは, 「日曜学校」(1861) において, 教授—学習の目的を, 「形式的目的」—生徒の知的能力, 観察力, 記憶, 想像, 空想, 悟性を発達させること, 「第一の目的と同じように重要」な「第二の目的, 実質的目的」に分けて把握している。そして, この第二の目的を達成するためには, なによりも, 観察や表象, 比較対照のための教材を合理的に選択する必要があると考えていたのである。ロルドキパニーゼは, ウシンスキーの第二の目的を形式的発達と実質的発達の「統一性」を確保するものと位置づけ, 「ウシンスキーは, 形式陶冶と実質陶冶とについての教授学の基本的問題を提起し, 独創的に, 科学的基礎にもとづいて解決した。この問題で, ウシンスキーは, かれの先駆者たちや同時代の教育思想家たちに勝っていただけでなく, 多くの点でソビエト教授学の基本的命題にも先んじていた」と評価している。
- (4) ロシアにおいては, 「六十年代」に, 国民教育省, 学校委員会の学校改革の作業がすすめられる。この過程で学校委員会の学校法案は1860年, 1862年, 1863年と三回だされている。とくに, 1860年の最初の法案が公表されると, この法案をめぐる, 「ロシアの教育界には, 未曾有の知的運動」がひきおこされることになる。1860年の学校法案についての「意見」は, 大きく二つの立場に, すなわち古典ギムナジーと実科ギムナジーの「二方向」に賛成の立場とそれに反対の立場に分けることができるが, そのばあいの共通の前提は, 学問・教科の「形式的」区分であったといってもよい。たとえば, オルビンスキーは人文的教養—教科と実科的教養—教科に分け, 人文的教科のなかでの主要教科を古典語と歴史にみているし, ピログフは古典プロギムナジヤ—古典ギムナジーの主要教科を「言語 (ロシア語, ギリシャ語, ラテン語, ひとつの外国語) と歴史と数学」にしていた。
- (5) ウシンスキーは, 科学を「直接的に利益をもたらす科学」と「間接的に利益をもたらす科学」とに分けることによって, 一般教養と専門教養の問題にも, 「新たな」解決の方向を示している。ピログフは, 一般教養, 人文的教養に, 専門的教養, 実科的教養を対置しているが, ウシンスキーは一般教養と専門教養の間に「極端な境界」をおいていないのである。ウシンスキーの立場は, 新人文主義 (ピログフ) の立場とも, 実学主義 (スペンサー) の立場とも異なるといわねばならないだろう。
- (6) ウシンスキーの教育思想, 教育学体系を貫いている基本的あるいは主導的なものが国民性の理念, 概念であることには, これまでのウシンスキー研究者のあいだにはほとんど意見の相違はない。しかし, 国民性の本質, 内容をどのようにとらえるかについては, 大きな「振幅」がみられる。

## 参考文献

- ① Goncharov, N. K., Pedagogicheskaja sistema K. D. Ushinskogo. M., 1974.
- ② Lordkipanidze, D. O., Pedagogicheskoe uchenie K. D. Ushinskogo. M., 1954.
- ③ Smirnov, A. A., Sazviti e sovremennoe sostojanie psikhologicheskoi nauki v SSSR. M., 1975.
- ④ Smirnov, V. Z., Reforma nachal'noj i srednei shkoly v 60-kh godakh 19 v. M., 1954.
- ⑤ Struminskij, V. Ja., Osnovy i sisteme didaktiki K. D. Ushinskogo. M., 1957.